

Página inicial:89 - Página final:102
TIPO DE ARTÍCULO: de Reflexión

OTRAS PRÁCTICAS DE CRIANZA EN ALGUNAS CULTURAS ÉTNICAS DE COLOMBIA: UN DIÁLOGO INTERCULTURAL¹

ALTERNATE REARING PRACTICES IN SOME ETHNIC CULTURES IN COLOMBIA: AN INTERCULTURAL DIALOG

Recibido: Octubre de 2011 – Revisado: Febrero de 2012 – Aceptado: 30 de Mayo de 2012

Por: **Jair Hernando Álvarez Torres¹, Alejandra María Pemberty Sepúlveda², Alba Mery Blandón Giraldo³, Diana Marcela Grajales Crespo⁴**

RESUMEN

En el presente artículo se opta por construir una ruta descriptiva de análisis que permitiera poner en consideración el concepto de “Pautas de Crianza” y su contenido, puesto que para hablar de prácticas de crianza alternas, es decir, de los grupos indígenas y afro, es preciso aclarar que en aras del eurocentrismo se han privilegiado los saberes de la ciencia occidental moderna y se han excluido los saberes creados y reproducidos en el interior de los grupos étnicos mencionados, olvidando que también forman parte del dogma de los saberes válidos. Por lo tanto, para comprender la riqueza de otras formas de conocimiento y/o hacer una decolonialidad del saber, es necesario conocer y respetar las cosmovisiones de las voces acalladas, ya que sus discursos han sido subalternizados y/o mediatizados por otros sin permitirles darlos a conocer desde su propia voz, desde sus lugares epistémicos, éticos y políticos. Entonces, la idea es complementar la episteme occidental con otras epistemes.

PALABRAS CLAVE:

Prácticas de crianza alternas, formación, interculturalidad, indígenas, afrodescendientes, cosmovisiones, decolonialidad del saber.

ABSTRACT:

In this article, the authors opt for building a descriptive route of analysis dealing with the concept of "Rearing guidelines" and its content, since in order to talk about alternate rearing practices, that is to say, relating to indigenous and afro groups, it is necessary to clarify that in the interest of Eurocentrism, the knowledge of modern Western science has been privileged, and the created and reproduced knowledge by the aforementioned groups has been excluded, forgetting that they are also part of the dogma of valid knowledge. Therefore, in order to understand the wealth of others forms of knowledge and/or decolonization of knowledge, it is necessary to know and to respect the worldviews of the silenced voices, since their speeches have been subordinated and/or mediatized by others without allowing them to make them known from their own voice, from its epistemic, ethical, and political places. Then, the idea is to supplement the Western episteme with other episteme.

KEY WORDS:

Alternate Rearing Practices, Formation, Interculturalism, Indigenous, Afro-Descendent, Worldviews, Decolonization of Knowledge.

¹ Licenciado en Filosofía (Universidad de Antioquia), Estudios Doctorales en Historia (Universidad Torcuato Di Tella, Argentina), Candidato a Doctor en Historia (Universidad Nacional de Colombia). Docente investigador y director del Grupo Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos (GIDEP), Línea Pedagogías Críticas y Cultura Visual, Universidad de San Buenaventura, seccional Medellín. Contacto: jair.alvarez@usbmed.edu.co

² Licenciada en Educación Preescolar, Facultad de Educación, Universidad de San Buenaventura Colombia, seccional Medellín. Contacto: alejapemberty@gmail.com

³ Licenciada en Educación Preescolar, Facultad de Educación, Universidad de San Buenaventura Colombia, seccional Medellín. Contacto: almeblangi@gmail.com

⁴ Estudiante de Licenciatura en Educación Preescolar, Facultad de Educación, Universidad de San Buenaventura Colombia, seccional Medellín. Contacto: dimarce1903@hotmail.com

Introducción

El presente artículo hace parte del macroproyecto “Infancias, experiencias y educación desde una perspectiva crítica en Colombia”, que a su vez se ancla al proyecto de investigación “De Tijuana a la Patagonia: Perspectivas críticas educativas en Latinoamérica”, llevado a cabo por medio del Grupo Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos (GIDEP).

Ahora bien, la conservación de las tradiciones culturales, permite que se constituya y se enriquezca la identidad de un país a través de sus diferencias, es por esto que en las prácticas de crianza de los Embera Chamí, los Wayuu, los Tikuna, los Tule, los Embera Dóbidas del Chocó, los Embera Katío, los Quechua, los Kogui y los afrocolombianos; se reproducen las ideas, los imaginarios y las representaciones, que además vienen cargadas de sus creencias y sabiduría popular y son transmitidas a través de la oralidad, tal como acontece en los grupos mencionados, dando sentido a la existencia del sujeto que allí se forma.

Para el caso de Colombia como país intercultural, es necesario que el indígena y el afrocolombiano, tengan derecho a la educación y formación de sus niños y niñas partiendo de sus propios discursos, es decir, desde sus intereses, necesidades, opiniones, deseos, en otras palabras, decolonizar el ser y el saber. Por lo tanto, este artículo tiene una mirada pedagógica, ya que lo que se pretende es rastrear información para conocer el asunto de la constitución de los sujetos desde otras prácticas de crianza, en algunas culturas étnicas y lograr establecer un diálogo con las prácticas de crianza convencionales.

De otro lado, se pretende generar un espacio de reflexión, en torno a las diferentes formas de ser y de vivir de algunos grupos étnicos en Colombia, donde se conozcan, comprendan y respeten las creencias, ya que se han construido y conservado a través de la historia; y cada grupo las establece con el fin de garantizar la supervivencia y el desarrollo del sujeto, por lo tanto, poseen validez dentro de cada comunidad. Es así como las diferentes formas de crianza, están sujetas a las condiciones socio-culturales, y sus acciones encaminadas a responder al sujeto que se busca formar o educar.

En este sentido, se busca tener conocimiento sobre salud, nutrición, desarrollo socio-afectivo, entre otras prácticas de crianza no convencionales a la hora de formar al infante desde un discurso pre-científico (constructo cultural), en otras palabras, desde una “sabiduría popular”, partiendo de la idea de que educar es integrar el sujeto a su cultura y ponerlo en diálogo con otras culturas.

Entonces, partimos de hacer un análisis crítico de las prácticas de crianza, sin desconocer el pensamiento occidental en torno al tema, puesto que no se busca establecer una cultura como única poseedora de la verdad, al contrario, se busca el reconocimiento de la diferencia y que se logre entablar un diálogo para interpretar y no transformar o imponer un saber científico sobre un saber popular o ancestral de otras culturas diferentes a la occidental.

Desarrollo del tema

Para comenzar es preciso dejar claro algunos aspectos que tienen sentido dentro de este escrito:

El primero tiene que ver con la necesidad de establecer la diferencia entre pauta de crianza y práctica de crianza. Según Cabello (1992), se entiende que las pautas de crianza son el

conjunto predeterminado de formas relativamente específicas de criar a los niños y que se refieren a los bienes ideales de la cultura: valores, creencias, concepciones, educación y comunidad.

Lo anterior, es precisamente la razón por la cual en este escrito se habla de prácticas y no de pautas de crianza en algunos grupos étnicos existentes en Colombia, porque para ellos, no se trata de tener un “esquema” predeterminado, esquematizado homogenizado y/o hegemonizado de criar y/o educar a un sujeto, sino de preservar la cultura y los saberes, los cuales han sido transmitidos de generación en generación. Y en este sentido, vale la pena retomar el concepto de “prácticas” para Foucault, entendido como “la racionalidad o la regularidad que organiza lo que los hombres hacen (sistemas de acción en la medida en que están habitados por el pensamiento), que tiene un carácter sistemático (saber, poder, ética) y general (recurrente), y que por ello constituye una ‘experiencia’ o un ‘pensamiento’ (Castro, 2011).

Ahora bien, con el objeto de poner en diálogo las diferentes formas de conocimiento, se parte de la idea de que la crianza es la impronta del proceso de formación de un sujeto; pero, vale la pena preguntarse por cuál crianza; la que está en los manuales ó la de esta o aquella cultura.

Y en este sentido preguntarse por el segundo aspecto, ¿Qué tipo de hombre se forma o es formado según sus prácticas de crianza?, el hombre negro, el indio, el colombiano o el sujeto que se constituye a sí mismo y tiene la capacidad de transformar sociedades. Entonces, con respecto al primer aspecto, se retomará el significado más básico del término crianza: como proceso de insertar un sujeto en un grupo social.

De acuerdo a lo anterior y teniendo como referente el discurso occidental, se traen a colación autores que han abordado el término crianza bajo una lógica convencional: Aguirre & Duran (2000), Posada & Ramírez (2005), Gómez, Posada, & Ramírez (2002), Bouquet & Pachajoa (2009), Bocanegra (2007), Myers (1994), Bronfenbrenner (1979), Villegas (1996), entre otros, quienes comparten saberes en torno a la crianza y que se podrían resumir en lo siguiente:

- La crianza, es el proceso de orientar y posibilitar el desarrollo de los niños y niñas para que sean personas íntegras.
- La familia es el principal espacio de socialización en el cual el niño y la niña se sienten aceptados, amados y seguros, por lo tanto es el lugar donde encuentran sus primeras figuras significativas y se integran al mundo que los rodea.
- En el proceso de crianza los padres son los mejores orientadores para establecer las prácticas de crianza con sus hijos.
- Las prácticas de crianza son aprendidas por los padres de sus propios padres y son transmitidas de generación en generación, algunas veces sin modificaciones.
- La crianza es un proceso secuencial y natural, sin embargo es necesario que los padres se preparen para desarrollar efectivamente su labor.
- La crianza es asimilada por los niños y las niñas por medio del juego de roles, con el que se apropian de las orientaciones de sus padres, las asumen e incorporan, para más tarde, al ser padres, implementarlas con sus hijos.

— Y resaltando el trabajo del grupo de puericultura de la Universidad de Antioquia sobre crianza es preciso mencionar que según ellos, en la actualidad se habla de crianza como un proceso de acompañamiento inteligente al ser humano con el fin de potenciar las metas del desarrollo: autonomía, autoestima, solidaridad, creatividad y dignidad, entre otros.

También, existen y se retoman algunos trabajos de investigaciones que dan cuenta -a veces de manera implícita- de algunas características generales de las prácticas de crianza en algunas comunidades indígenas y afro: Gallego, Gaitán, Restrepo, Ramírez & Sierra (2003), García & Montoya (2010), Friedemann & Arocha (1986), Espina Barrio (1996), República de Colombia & OEA (2000), Arango & Sánchez (2008), Alcaraz, Arias & Gálvez (2011), Hurtado (2007).

— El uso de plantas medicinales como el paico, la yerbabuena, el limón, la Santamaría, para hacer los remedios de los niños cuando se lastiman o para purgarlos. (Afrocolombianos, Embera Dóbidas del Chocó)

— Tararear o cantar a los niños los arrullos, poesías, alabaos, historias, entre otras, a partir de la oralidad con el fin de que vayan aprendiendo su cultura y costumbres. (Katío, Afrocolombianos, Chami)

— Inculcar a los niños el respeto por los viejos ya sea el jaibaná (Embera), el mama (Kogui), el Jampiri (Quechuas), el Chamán (Wayuu), el Nele (Tule), porque de ellos proviene toda la sabiduría y conocimiento

— El proceso de gestación y el parto son guiados por las parteras que son ancianas de la comunidad, se realiza en la casa, “la madre se arrodilla, agarrada de la hamaca; mientras nace el bebé, la partera o la persona que le ayuda la sostiene por las axilas. Dicha partera al llegar el momento, recibe al pequeño en un pedazo de tela limpio que ha preparado anteriormente. En las horas siguientes al parto, la madre es acostada y guardará una dieta por 8 meses basada en prescripciones y prohibiciones alimenticias y de contacto. El padre solo la guarda los primeros 3 meses. En las horas siguientes al parto las otras señoras que están criando, van y alimentan el bebé recién nacido: el niño recibe seno de otras madres, mientras que su mamá recupera líquido en el seno” –Afrocolombianos– (Alcaraz, Arias & Gálvez, 2011)

— El nacimiento de mellizos en algunos grupos, se considera un infortunio, por lo cual la madre no come plátano o cualquier producto doble o “mellizo”, porque puede desplazar la condición al vientre materno. Es decir, el peligro que conllevan los frutos “mellizos” es que puede multiplicarse los niños. (Embera)

— Para evitar complicaciones durante el parto, se presta atención a la influencia ejercida por la alimentación en la formación del niño, abundan restricciones sobre alimentos y el modo de consumo, así, frutos voluminosos como guanábana, papaya, ahuyama, se evitan dado que pueden incidir en el crecimiento exagerado de la cabeza del bebé. Tampoco se usan recipientes y cucharas grandes hechas de totumo porque ocasionarán el nacimiento de un niño con boca de sapo. (Embera)

— Después del parto, la placenta es enterrada con el fin de evitar que la nueva madre enferme (Tule)

- Enterrar el ombligo del recién nacido con un símbolo de la naturaleza (animal o planta), para que adquiera sus habilidades, por ejemplo la garra de oso para que el niño sea fuerte. (Embera Dóbidas del Chocó)
- La importancia de la vida en familia con los abuelos, tíos, primos... (Embera Chamí)
- Darle de comer a los niños algún animal o tocarlo con él, para que aprenda sus habilidades (cantar, hablar, caminar, correr, etc) (Embera Dóbidas del Chocó)
- La ombligada es una ceremonia a través de la cual se establece la ligazón entre la persona y la naturaleza, es decir, el nuevo ser, como parte de la naturaleza, debe tener algo que lo representa y lo une con los seres vivientes de la naturaleza, para obtener de ellos las habilidades que requiere para la vida (Embera Dóbidas del Chocó, Afrocolombianos)
- Como parte de la situación de dualidad cultural en la cual se inserta un grupo étnico, el pequeño recibe dos nombres: uno en español impuesto a través del bautizo que lo identifica en la escuela o en el pueblo, y otro en el idioma de la comunidad por el cual se identificará a lo largo de su vida (Embera)
- Los niños aprenden los roles de sus padres; las niñas están con sus madres aprendiendo los oficios de la casa, la costura, tejer, el cuidado de sus hermanos pequeños y los niños están con los padres aprendiendo a cazar, pescar, elaborar herramientas, la agricultura, la minería, etc. (Wayuu, Embera, Tule, Kogui, Tikuna, Katío)
- Apropiación por parte de los niños frente a la conservación del idioma y los rituales y prácticas ancestrales realizados en la comunidad así como las costumbres alimenticias. (Wayuu, Embera, Tule, Kogui, Tikuna, Katío)
- “En cuanto a la alimentación del recién nacido, en el quinto o sexto mes se inicia la alimentación complementaria, a través de un ritual doméstico por el cual algún mayor de la familia ofrece por primera vez al niño porciones de pescado sancochado, caldo de pechuga de gallina, carne molida, de cerdo o puré de plátano. Esta fase no implica el establecimiento de porciones y horarios fijos de alimentación. El consumo de frutas en el primer año se considera inadecuado. La madre suele masticar previamente un poco de plátano, frijol o arepa y ofrecerlo luego al bebé para facilitar su deglución” -Embera Dóbidas del Chocó- (Alcaraz, Arias & Gálvez, 2011)
- Conservar el amor y respeto por la naturaleza como fuente de salud y armonía. (Wayuu, Embera, Tule, Kogui, Tikuna, Katío)
- Los juegos de los niños están relacionados con paseos a los ríos, trepar árboles, aprender a reconocer las huellas de los animales del monte, crear juguetes con elementos de su contexto. (Tikuna)
- Las manifestaciones religiosas tienen que ver con el respeto a sus ancestros y la naturaleza (Katío)
- Algunos padres tienen cierta resistencia a que sus hijos tengan un proceso formativo en una escuela debido a que no está asociada con la vida cotidiana y los procesos de la vida en

comunidad, por lo tanto no contribuye a la conservación de la cultura. (Wayuu, Embera, Tule, Kogui, Tikuna, Katío)

— La educación tiene que ver con el aprendizaje del dialecto, la cultura propia, las costumbres, el amor y el respeto propio y de la naturaleza (Wayuu, Embera, Tule, Kogui, Tikuna, Katío)

— El proceso de crecimiento y desarrollo de los niños no está sujeto a tablas de valoración estándar o a los lineamientos de la Organización Mundial de la Salud, sino a la relación armoniosa entre el niño y la niña con la naturaleza (Embera)

— “Los programas de Planificación Familiar son denunciados y rechazados porque buscan limitar el crecimiento demográfico de los pueblos indios, bien sea mediante campañas abiertas o solapadas de esterilización. El peso demográfico de la población india se percibe como un poderoso recurso que debe incrementarse y todas las estrategias imaginadas por la sociedad dominante o el imperialismo para reducir su crecimiento aparecen como intento de debilitamiento o aniquilamiento de los pueblos indios”
- Embera- (Alcaraz, Arias & Gálvez, 2011)

Sin embargo, éstas prácticas de alguna manera están mediadas por un discurso oficial ya sea la Política Pública de Primera Infancia (República de Colombia, 2006), El Conpes Social 109 (Ministerio de la Protección Social, Ministerio de Educación Nacional, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 2007), Las metas del desarrollo del proyecto de Crianza Humanizada de la Universidad de Antioquia (Posada & Ramírez, 2005); y se basan en una atención integral para la infancia, que ofrezca al niño y a la niña el cubrimiento de sus necesidades de protección, cuidado, salud, nutrición y educación, contribuyendo, según ellos, de manera positiva a su desarrollo. Por lo tanto, en el fondo la intención sería convertir dichas prácticas en “pautas” estableciendo qué, cómo, cuándo y por qué se debe llevar a cabo el proceso de crianza en los grupos étnicos.

Por lo tanto, hablar de prácticas de crianza alternas en la actualidad se torna difícil debido a la fuerza del discurso monoepistémico, que ha llevado a subalternizar otros saberes, sin permitir que los propios actores se enuncien sobre estos discursos y puedan ser acogidos abiertamente sin exclusiones o sin tratar de imponer el conocimiento occidental.

En el segundo aspecto, concerniente al tipo de sujeto que se forma o es formado, se entiende el término sujeto como el que propone Foucault (2005), el que está atado a su propia identidad por la conciencia, el conocimiento y el cuidado de sí mismo. Entonces, es tan válido el proceso que tiene la comunidad indígena, la afrodescendiente, la americana o la europea, para lograr que sus nuevos integrantes sean formados o se formen de acuerdo a criterios que si bien no se encuentran respaldados por una guía o manual, sí lo están por una historia, una cultura, un legado que no se puede violentar en aras de la cultura de la modernidad.

En este punto, vale la pena aclarar que no se está desvalorando las formas actuales de interacción, porque si bien es importante tener autonomía para hablar de discursos alternos que datan los intereses de las comunidades afrocolombianas e indígenas, sus lugares epistémicos y sus verdades, no se pretende abandonar el legado teórico y epistémico de occidente, sino superar el paradigma monoepistémico que es todavía dominante en algunos aspectos de las relaciones sociales.

Por ejemplo, bajo la lógica occidental se ha idealizado un sujeto que escriba y sea consecuente con el manual o la guía. Desde otra perspectiva lo demás es invisibilizado. Es decir, un saber aceptado como irrefutable es la escritura como forma de transmitir el conocimiento, así, la metodología de la historia oral,⁶ tan importante en las prácticas culturales de las comunidades indígenas y afrocolombianas porque es su herencia ancestral, su fuente expresiva y su forma de comunicación directa sobre los aspectos de su cotidianidad para mantenerlos vivos a través del tiempo y que a manera de copla lo recitan:

Sea mentira o sea verdad
se abra la tierra
y se vuelva a cerrar
que el que lo está oyendo
lo vuelva a contar (Friedemann & Arocha, 1986),

Es rechazada en su constitución por denominarse superficial y carente de teoría, es decir, la palabra escrita se traduce en una herramienta de poder que normaliza o hegemoniza y establece distanciamiento entre culturas de acuerdo al uso o no de la escritura.

Por lo tanto, las prácticas de crianza ancestrales –que se basan en gran parte en la oralidad– están en desventaja, ya que no se les reconoce como válidas por la poca confiabilidad o respaldo científico que ofrecen, y así las prácticas de crianza convencionales regidas por el pensamiento eurocéntrico serían las únicas verdades a través de las cuales se podría garantizar una “adecuada” crianza; que además está consignada en manuales y guías.

Así pues, con la frontera entre: la escritura y la oralidad, se impide el reconocimiento de todos los saberes y todos los modos de transmisión como válidos, y por tanto, pensar que los saberes de las comunidades afrocolombianas y los saberes indígenas, pueden hacer parte del mundo de la escritura sin que se imponga los requisitos de las formas de escritura occidentales, es decir, sin utilizar un idioma y unos parámetros establecidos o asignados.

De otro lado, debe haber un cambio en la concepción de las formas de conocimiento que tradicionalmente se han establecido para que los sujetos occidentalizados aprendan “sobre” las comunidades afro e indígena y no “con” las comunidades afro e indígena. En otras palabras, las cosmovisiones indígenas y afrodescendientes que forman parte de la cultura colombiana han sido limitadas a ser objetos de estudio y de escritura del saber científico de occidente, por lo que al leer en los libros o documentos encontrados sobre el tema de las prácticas de crianza en estas comunidades, siempre está latente la idea de estar comprendiendo o leyendo características interpretadas y/o sujetas a la episteme de los escritores.

Sin embargo, el objetivo de este escrito no es reducir las dificultades que se presentan cuando se intenta originar un encuentro epistémico entre lo tradicional con los saberes occidentales, sino seguir insistiendo en cómo se puede tener un diálogo a pesar de las inmensas diferencias y/o tensiones.

Para lograr lo anterior, vale la pena retomar a Katherin Walsh (2002), en su entrevista a Walter Mignolo cuya propuesta intercultural va más allá del reconocimiento y la aceptación de la diferencias, o de medidas que persiguen una relativa asimilación de los pueblos indígenas, afro u otros grupos subordinados. La fuerza de la propuesta intercultural apunta,

más bien, a cambiar las condiciones y las modalidades en las que se dan los intercambios, es decir, se está reclamando la necesidad de que el Estado reconozca la diferencia ética, epistémica y política de las comunidades y su participación en los asuntos de la nación.

Walsh (2002) citando a Mignolo, considera la cultura de la modernidad y de la globalización como otras formas de colonialidad porque se usan como una forma de poder o de control sobre el otro. Entonces el avance científico y el “desarrollo” de los pueblos para generar mejor calidad de vida, están por encima de las personas y en este sentido el discurso sobre interculturalidad depende de que cada cultura con base en sus costumbres, modos de vivir, sus prácticas y creencias, formen la idea de globalización y no al contrario.

Siendo acorde con lo anterior, se entiende por interculturalidad, el conocimiento que parte de validar lo propio de una comunidad, pero al mismo tiempo el acceso que se tiene acerca de los conocimientos existentes en otras culturas. Por lo tanto, no hay diálogo intercultural cuando no se conocen, reconocen y aceptan las otras culturas.

Es así como el modelo de formación de la cultura occidental ha llevado a vivir como autómatas deslumbrados por las maravillas de la modernidad pero olvidados de los sujetos, desconociendo sus mundos de la vida, negando el reconocimiento del otro, pretendiendo una formación homogeneizada y hegemonizada, ajena a los intereses, necesidades y expectativas de la otredad, afectando y violentando de esta forma la episteme; es por lo anterior, que se debe comprender que la diferencia no es algo negativo sino algo que complementa. En otras palabras, abrirse a modos alternativos de conocimiento y de concepción del mundo, y de esta forma comprender que se pueden presentar diferentes concepciones acerca de una misma realidad, sin considerarse que una es superior o menos válida que la otra.

Este nuevo discurso de interculturalidad, exige nuevas lecturas que permitan un diálogo con otras cosmovisiones, otras formas de conocimiento y métodos de aplicación, yendo más allá de una simple valoración superficial, que lleve a una transformación epistémica e intelectual y permita a cada sujeto independizarse o resistirse a seguir rindiendo pleitesía a los legados del colonialismo europeo como el único poseedor del poder y la ciencia, superiores a cualquier otra tradición intelectual de cualquier otro lugar en el mundo.

Pero también, es necesario desligarse de términos despectivos generadores de violencia epistémica, tales como: primitivos, poco civilizados, tercermundistas, subdesarrollados, minorías étnicas; reconociendo y revalorando los saberes afros e indígenas que fueron totalmente descartados y descalificados. Es decir, la tarea de los discursos que abogan por la interculturalidad debe ser el diálogo entre saberes, no con la misión de imponer una verdad sobre la otra o de hacer una integración perfecta, porque sería ilógico pensar en un reconocimiento de la diferencia sin tensiones y resistencias que legitimen los puntos de encuentro entre los sujetos y sus culturas, pero también en los que difieren.

De igual modo, la interculturalidad por sí sola no pretende “dar respuestas” a las actuales contradicciones entre el conocimiento epistémico vs conocimiento popular, pero sí puede mostrar o develar la pérdida de las identidades y las maneras de ser oídos y respetados en una sociedad agredida por algunas violencias epistémicas.

Esta relación directa de violencia epistémica ejercida sobre las civilizaciones, se puede observar desde la imposición de la lengua del colonizador, así como los otros tipos de violación sobre el cuerpo, la escritura, el pensamiento y en la organización social de las comunidades indígenas y afrocolombianas, violencias que trataron de alinear masas de personas para reproducir las verdades de unos pocos, en otras palabras, “Europa también concentró bajo su hegemonía el control de todas las formas de control de la subjetividad, de la cultura, y en especial del conocimiento, de la producción del conocimiento” (Quijano, 2002: 209). Es ese mismo poder el que clasifica las prácticas de crianza como discurso legítimo, bueno, mediocre o de calidad inferior, en la relación dominante-dominado, que se establece aún en las culturas.

Otro asunto que es importante evidenciar en este artículo es el término hibridación cultural, acuñado por García Canclini (2001) en su libro “Culturas Híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad”. Término oportuno en tanto que el autor tiene en cuenta los nuevos circuitos de producción y consumo a que están sujetos los bienes simbólicos, dentro de la lógica de la globalización económica, así la hibridación, es entendida como los modos en que determinadas formas se van separando de las prácticas tradicionales existentes para recombinarse en nuevas formas y nuevas prácticas y propiciar el encuentro dinámico entre diversos matrices culturales y temporales, teniendo en cuenta que los grupos locales, lejos de ser receptores pasivos de condiciones transnacionales, establecen activamente el proceso de construir identidades, relaciones sociales, y prácticas.

De ahí que, pensar en desarrollar una forma especial de rescatar la auto-transformación, reafirmando las identidades y provocando un sentimiento de pertenencia a un grupo, hace que se idealice la formación de un sujeto político no para reproducir los estatutos del estado, sino para relacionarse con otras formas de saber, y por consiguiente, darle vía a la transformación epistémica o en palabras de Katherin Walsh retomando a Quijano “la decolonialidad del saber, entendida como la represión de otras formas de producción del conocimiento (que no sean blancas, europeas o científicas), que han elevado una perspectiva eurocéntrica del conocimiento y han negado el legado intelectual de los pueblos indígenas.” (Walsh, 2005: 19)

Así pues, la decolonización, entre otras cosas, parte de entender como se ha ignorado o invisibilizado el otro y lo otro, por darle demasiada importancia según Mignolo citado por Katherin Walsh, a las “formas de pensamiento subyugadas por el cristianismo, luego por la ilustración y más tarde por el Marxismo” (Walsh, 2002: 25). Pero que también, plantea la búsqueda de otras formas de resistirse al sistema y generar la diferencia.

Para cerrar, podría decirse que sí se puede pensar en una transformación del legado teórico europeo en un instrumento válido y menos alienado para acortar las distancias entre los grupos sociales, porque permite abrir un espacio de diálogo epistémico, que no consiste en que se introduzcan los saberes tradicionales de los indígenas o los afrodescendientes con respecto a sus prácticas de crianza dentro de un manual, sino que reconoce que al igual que en occidente, son la base de un proyecto de formación de sujetos, del mismo modo, cada comunidad tiene sus particularidades en el momento de formar y ver crecer a los sujetos, no obstante, todos comparten un patrón de “ideal de sujeto”.

Discusión

La mayoría de comunidades indígenas y afrodescendientes en Colombia, no escriben sobre sus prácticas de crianza, lo cual no significa que “malcrien” o no exista una forma de transmisión cultural o una conservación de la cultura misma, es evidente que esto no es algo obligatorio, ya que a través del tiempo, las comunidades indígenas y afros, han logrado conservar sus raíces y costumbres por medio de la oralidad, sin embargo, para hacer un rastreo bibliográfico sobre el tema sí se hace necesario el discurso escrito debido a la forma como construimos y conservamos nuestras verdades en la cultura occidental a través de la escritura.

Ahora bien, existen investigaciones sobre las prácticas de comunidades, pero bajo la lógica o la interpretación del investigador occidental. En este caso no se podría hablar de prácticas de crianza alternas sino de prácticas de crianza alternas interpretadas y narradas por otros.

Lo anterior, puede alterar el sentido de las prácticas indígenas y afrocolombianas, porque pueden llegar a ser juzgadas desde una lógica de pensamiento diferente, puesto que se realiza una lectura cargada con la formación, la historia y prejuicios de quien investiga -lo cual es difícil de separar- pero se puede alejar del análisis crítico y se va dejando permear por un comparativo pensado desde la propia realidad, que lleva en ocasiones a subvalorar otras formas de saberes y de constitución de sujetos.

Es aquí donde se hace necesario la comprensión del término interculturalidad, el cual permite generar un diálogo de saberes desde diferentes lógicas de pensamiento, construyendo un puente que acerque dos historias y hacer visibles las voces acalladas, las otras formas de vida y de hacer historia, que están al nivel del discurso oficial porque en ambas situaciones se está hablando de sujetos que se constituyen a través de saberes con los cuales construyen su cosmovisión y se hacen parte o integrantes de un colectivo cultural.

En este punto, vale la pena marcar la diferencia entre la multiculturalidad y la interculturalidad como la que hace Mignolo (2002) “La interculturalidad no es solo el ‘estar’ juntos sino el aceptar la diversidad del ‘ser’ en sus necesidades, opiniones, deseos, conocimiento, perspectiva, etc.” y el concepto de multiculturalidad, entendiéndolo como “la interacción que se tiene con la gente de las diferentes culturas”. (Álvarez, 2011)

La idea entonces, es generar nuevos espacios de construcción y de dialogo de saberes que reduzca cada vez más la escala de poder y la brecha que los distancia; por tal razón, emerge el estudio crítico de estos discursos, que permitirá procesos emancipatorios y de transformación para romper con las estructuras de opresión que se han marcado hacia estas poblaciones, por el hecho de ser diferentes, por no compartir el mismo ideal, las mismas prácticas, los mismos símbolos, por tener una forma diferente al momento de producir conocimiento y conservar su cultura, su saber, que en muchas ocasiones es interpretado desde la cultura occidental, con su pensamiento de superioridad moral, bajo una visión asistencialista, como seres que necesitan ayuda para lograr el “desarrollo” y con esto modernizar y mejorar la calidad de vida, desde una lógica que pretende homogeneizar esas diferencias sociales, alejándose así de comprender que sus prácticas responden a sus ideales.

Conclusiones

En el desarrollo del escrito se logra abordar los aspectos planteados: por un lado establecer la diferencia entre prácticas y pautas de crianza, con el objeto de ser consecuente con un diálogo intercultural que conozca, reconozca y respete las diferentes formas de integrar un sujeto a su cultura y ponerlo en diálogo con otras culturas. Y por el otro, de acuerdo a las prácticas de crianza de los grupos étnicos mencionados el tipo de sujeto que es formado o se forma, corresponde a un ideal de hombre que conviva en armonía con la naturaleza y respete y aprenda de los adultos o sabios de la comunidad.

Es necesario una defensa de la diferencia cultural, donde se reconozca que existen otras formas de pensar, de vivir, de organización y de saberes que son válidos en cada grupo, donde se establecen criterios de formación y cada sujeto encarna la historia para hacerla parte de sí mismo, es decir, desde la decolonización del ser y del saber.

La formación de sujetos los se debe dar bajo la lógica en la que se encuentre inmerso el sujeto, y así lograr hacer un reconocimiento en cuanto a sus asuntos epistémicos, éticos y políticos, para lograrlo se parte de la pregunta: ¿qué tipo de sujeto se necesita formar por parte de las generaciones más adultas con respecto a las más recientes? Y conocer las exigencias del medio social y natural en el cual se encuentren, sin el sometimiento y subyugación a la cultura de los que ejercen el poder, pues han sido ellos los que han occidentalizado las prácticas de crianza.

No se debe subalternizar el conocimiento indígena o afro, solo porque no cumple con los ideales del discurso occidental, pues dicho conocimiento es nutrido desde sus sentimientos, sensaciones, pasiones, sueños, entre otros aspectos que lo hacen igual de importante y válido, y que a su vez, nutren la mirada epistémica occidental.

Tanto la oralidad como la escritura contienen una carga afectiva, puesto que son formas de comunicación, no obstante, algunos indígenas y afrocolombianos, conservan su historia desde la tradición oral, donde cada sujeto puede dar cuenta de su pasado de lo que ha sido su vida y su historia; la cuales se pueden construir desde lo individual y lo colectivo, convirtiéndose en el canal para conservar y transmitir su cultura, poniendo en jaque el concepto de “intelectual” para la cultura occidental.

Se hace importante recuperar el discurso bajo la lógica alterna, y de esta forma conocer esas historias, esas prácticas de crianza no convencionales, esos mundos de la vida, que no se encuentran escritas en los libros, pero que hacen parte y están escritas en las mentes y en los corazones de los grupos indígenas y afrocolombianos.

El diálogo intercultural pretende romper barreras y rescatar las potencialidades humanas dentro de cada grupo, debido a que en ocasiones se menosprecian, se dejan de lado, por el hecho de ser diferentes, sin tratar de conocer su espacio, su historia, su cultura, las cuales validan sus conocimientos, llevándolos a conservar y proteger sus raíces. Así, para que exista diálogo intercultural, las culturas se deben conocer, reconocer y complementar.

La valoración de la otredad lleva a tener conocimiento de las diferencias sociales, de las manifestaciones del cuerpo, color de piel, del cabello, gustos, iconografía, estilos de vida, de las formas de representar el mundo, otras formas de interacción y de establecimiento de

valores y normas, que responden a los intereses que cada comunidad establece, por lo tanto, desconocer las diferencias étnicas, puede llevar a establecer relaciones asimétricas de poder y convertirse en un atropello, al poner a los sujetos en situación de opresión, deslegitimando sus formas de ser y generar desigualdad social.

Un diálogo intercultural, lleva a un crecimiento mutuo entre culturas y discursos que tienen un origen y una finalidad diferente, pero se requiere conocer los códigos de cada grupo y a partir de esto conocer y aprender de otras formas de comprender y de estar en el mundo, siendo todas válidas, es así como para enriquecer las prácticas de crianza se debe valorar otros espacios, formas de vida, de pensamiento, de constitución de sujetos y saberes, como otras formas conocimiento y ampliar la lectura crítica y epistémica que permita decolonizar el conocimiento.

Las voces acalladas conservan una herencia epistémica, compartida a través de la oralidad, con la cual se ha preservado su vida y construido su historia, lo anterior, demuestra que no solo las prácticas establecidas en manuales o avaladas científicamente garantizan la constitución de sujetos.

Una reflexión crítica en cuanto al tema de prácticas de crianza, permite romper con el paradigma de “pautas de crianza” como discurso y concepto económico, político y globalizante, construido bajo la lógica occidental, y se resalta la pertinencia de otros discursos en su contexto, a la vez que se avanza en la construcción de la otredad.

Se debe buscar una ruptura de las relaciones de poder y de carácter selectivo establecidas con el discurso hegemónico, donde sea el conocimiento y no la forma de representarlo, el medio que permita acercarse para construir alteridades sin pretender la adopción del conocimiento de la modernidad.

Referencias Bibliográficas:

- Aguirre Dávila, E., & Durán Strauch, E. (2000). Socialización: prácticas de crianza y cuidado de la salud. Un estudio con familias y niños que inician su escolarización en Santa Fe de Bogotá. Colombia: Lito Camargo.
- Alcaraz López, G. M., Arias Valencia, M. M., & Gálvez Abadía, A. C. (2011). "Para calentar brazo" maternidad e infancia en el pueblo embera 1985-1986. Antioquia, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Álvarez, J. H. (17 de Noviembre de 2011). "Experiencia Educativa Indígena en Colombia". Conferencia ofrecida en el Ciclo del Seminario Permanente "De Tijuana a la Patagonia". Universidad de San Buenaventura, Grupo Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos (GIDEP), Medellín, Colombia.
- Arango Ochoa, R., & Sánchez Gutiérrez, E. (2008). Los pueblos indígenas de Colombia 1997: desarrollo y territorio. Santafé de Bogotá: Tercer Mundo Ed.
- Bocanegra, E. M. (2007). Las prácticas de crianza entre la Colonia y la Independencia de Colombia: los discursos que las enuncian y las hacen visibles. Obtenido de http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/vol5/practicas_de_crianza.pdf
- Bouquet, R. I., & Pachajoa, A. (26 de Octubre de 2009). Pautas, prácticas y Creencias acerca de crianza... Ayer y hoy. Obtenido de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/686/68611924005.pdf>
- Bronfenbrenner, U. (1979). La ecología del desarrollo humano. España: Paidós, SAICF.
- Cabello, A. M. (1992). Pautas y prácticas en la crianza de niños y niñas entre 0 y 6 años de sectores pobres. Santiago, CIDE-CELAM-UNICEF.
- Castro, E. (2011). Diccionario Foucault. Temas, conceptos y autores. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores S.A., pp.315-316
- Friedemann, N. S., & Arocha, J. (1986). De sol a sol: génesis, transformación y presencia de los negros en Colombia. Bogotá: Planeta Colombiana Editorial.
- García Canclini, N. (2001). Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad. Argentina: Paidós.
- Espina Barrio, A. (1996). Manual de Antropología Cultural. Quito. Ecuador: ABYA AYALA-UPS.
- Foucault, M. (2005). La hermenéutica del sujeto. Madrid: Ediciones Akal, S.A.
- Gallego Betancur, T. M., Gaitán Zapata, M., Restrepo Vélez, M. L., Ramírez Gómez, H., & Sierra Restrepo, Z. (2003). "Crecer en tu cultura y en la mía" Estudio sobre los procesos formativos de niñas y niños indígenas en primera infancia que viven en contexto urbano. Medellín: Grupo de investigación DIVERSER, Universidad de Antioquia.

- García Sánchez, A., & Montoya Arango, V. (2010). Afrodescendientes en la ciudad de Medellín. Aprendizajes para una interculturalidad equitativa. Medellín: Alcaldía de Medellín.
- Gómez, J.F., Posada, A. & Ramírez H. (2000). Puericultura El arte de la crianza. Colombia: Editorial Médica Panamericana.
- Hurtado, T. (Julio de 2007). Comunicación, Etnias y Multiculturalidad en la radio comunitaria. Obtenido de <http://archivo.mintic.gov.co/mincom/documents/portal/documents/root/Radiodifusion%20Sonora/Modulo%20Municipios%20al%20Dial/MODULOC2-PLURICULT.pdf>
- Ministerio de la Protección Social, Ministerio de Educación Nacional, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2007). Documento Conpes Social 109. Bogotá: República de Colombia.
- Myers, R. (1994). Prácticas de crianza. Bogotá, CELAM-UNICEF.
- Posada A., & Ramírez H. (2005). El niño sano. 3 ed. Bogotá: Editorial Médica Panamericana
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina En E. Lander, La colonialidad del saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales Perspectivas Latinoamericanas Buenos Aires: Ediciones Faces/ucv.
- República de Colombia (junio de 2006). Política de Primera Infancia. Recuperado de http://www.oie.es/quipu/colombia/politica_primer_infancia.pdf
- República de Colombia & OEA (2000). Pautas y prácticas de crianza en familias colombianas. Bogotá: Punto Exe Editores.
- Villegas, M. V. (1996). La familia y su relación con la crianza. Crianza humanizada, Editorial.
- Walsh, C., (2005) Pensamiento Crítico y Matriz (De)Colonial. Ecuador: Abya Yala.
- Walsh, C., Schiwy, F., & Castro-Gómez, S. (2002). Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino. Ecuador: Abya Yala.

Notas

⁵ Este artículo es presentado como producto del proceso investigativo que se lleva a cabo a través del proyecto de investigación "De Tijuana a la Patagonia, perspectivas críticas educativas en Latinoamérica", aprobado en la convocatoria interna de investigación de la Universidad de San Buenaventura seccional Medellín, y cofinanciado por el Centro Educativo Conquistadores y la Corporación Cultural y Científica de los Andes (CCCA), ejecutado entre agosto de 2011 y agosto de 2013. De igual modo, este artículo les sirvió a las estudiantes coautoras para optar al título de Licenciada en Educación Preescolar, Universidad de San Buenaventura Seccional Medellín, 2012. Asesor Ph.D. Jair Hernando Álvarez Torres

⁶ Ver el artículo de Walter D. Mignolo "El potencial epistemológico de la historia oral algunas contribuciones de Silvia Rivera Cusicanqui" cuyo argumento se funda en la experiencia que Silvia Rivera Cusicanqui tuvo con el Taller de Historia Oral Andina (THOA), en La Paz. El THOA se creó con la participación de intelectuales indígenas y mestizos/as. En <http://www.globalcult.org.ve/pdf/Mignolo.pdf>